

児童の学習意欲を育てる授業づくり

ー 主体的な学習活動を取り入れた実践を通して ー

学習開発コース (10220913) 星 愛 美

本研究は、児童の学習意欲を育てる授業の在り方について検討することを目的としたものである。学習意欲を育てるためには児童主体の学習活動が必要と考え、その中で話し合い活動を取り上げて実践授業を行った。話し合いでは、聴き手に焦点を当て、観察・分析を行った。その結果、個人で考える時間を設けてから他人の考えを聴く中で児童は聴解を行い、知識・理解を高めることで意欲的な態度が表れることが明らかになった。そして、実践授業をもとに児童の学習意欲を育てる話し合いの授業を5つの段階から整理した。

[キーワード] 学習意欲, 児童主体, 話し合い, 聴き手, 聴解

1 問題の所在と方法

(1)問題の所在及び研究の背景

日本では「学習意欲向上のための総合的戦略」(文部科学省, 2004)など、「関心・意欲・態度」の育成を重視してきたにもかかわらず、子どもの学習に対する関心意欲の低下が懸念され続けている。学習意欲、すなわち「自ら学ぶ意欲」について、櫻井(2009)は「自発的に学ぶ動機のことであり、学習動機の一つ」と定義づけている。つまり、学習それ自体に関心があって取り組む内発的動機づけに加え、自己実現に向かおうとする外発的動機づけを含むものである。これらは、どちらも他律的でなく自己決定による意欲であると捉えることができる。自己決定について、櫻井(1997)は、ライアンの自己決定理論をもとに「自分でできる」から「自分で決めてする」という児童の主体性を重視することで自発性を育てるとしている。

児童の主体的な学習活動を考えた時、どの教科でも共通して「話し合い」という手段がよくとられる。しかし、話し合いの中で児童の学習意欲を観察しようと思ったとき、話し手(発話者)については観察しやすいのに対し、聴き手(非発話者)については非常に観察しにくい。

話し合いで常に聴き手に徹している児童は学習していると言えるのだろうか。ただ聞いているだけで終わってしまえば、学習意欲の育ちも学びもないままに授業が終わってしまう危険性もあるだろう。しかし、授業中に発言しないことがすなわち意欲が低いとは必ずしも言い切れない。

児童の積極的授業参加行動について、布施・小

平・安藤(2006)は動機づけとの関連に着目している。この研究で、授業の中の児童が行う積極的授業参加行動を「挙手・発言」、「注視・傾聴」、「準備・宿題」の3項目に分類し、動機づけが高く、授業を一生懸命に受けていると認識している児童ほど、積極的授業参加行動の頻度が多く、中でも「注視・傾聴」の行動を多く示すことを明らかにしている。つまり、最も積極的な授業参加行動であるとみなされやすい「挙手・発言」より、「注視・傾聴」の方が動機づけや積極的参加の自己評価との関連が強いということになる。したがって、話し合いの中で発言をしていない児童も、傾聴という形で積極的に授業に参加しており、動機づけが高いと考えることもできるだろう。ただし、話し合いの中で聴き手が相手の発言をしっかりと自分の中に取り入れようとしていることが前提となる。

では、聴き手が積極的に話を聴くために、教師はどのような支援ができるのだろうか。迎(2005)は、話し合いの中の聴き手の聴解について研究し、聴き手は自身の意見や考えと他者のものとを照合するという行為を通して自分の考えをより確かなものにしたり変容させたりすることができるとした。聴解とは、「聴き手自身の既得知識や文脈情報を手掛かりとして発言内容の意味を再構築する能動的行為」、つまり、聴き手は話し合いの中で聴解という行為をすることで、他者の意見を聴き自分のもつ意見と比較することで自分に自信をもったり、新たな知識を身につけたりすることができる。ととらえることができる。

以上の先行研究から、児童の話し合いの中で聴

き手に焦点を当て、児童が聴解を通して意欲的に学習する姿を追求した授業づくりをしたいと考え、本研究に取り組むこととした。

(2) 研究の目的

本研究では、話し合いの中で聴き手となる児童の学習意欲を育む授業づくりを目的とする。具体的には以下の2点を目的とする。①話し合いの実践を行い、聴き手が聴解できる授業づくりを検討する。②その上で聴き手に焦点を当て、学習意欲の向上が見られたかを分析する。

(3) 研究の方法

本研究では、小学校の実習において、話し合いを通して聴き手となる児童の学習意欲を高める授業づくりに焦点を当てた実践とその検討を行う。その際の手順は以下の通りである。

- ① 聴き手が積極的に参加できるような話し合いの授業を計画し、実践する。
- ② ①の授業は、聴き手となる児童が聴解し、理解を深めることで学習意欲の向上を狙うものとする。
- ③ 授業後、学級担任を含む参観者から事後研究会にて意見を聴く。
- ④ 事後研究会、児童の反応や授業記録をふまえて自評を行い、授業を振り返る。
- ⑤ ③④をもとに、導入した指導方策や授業の効果について考察するとともに、今後の課題についても検討する。

なお、①についてはA小学校【実践授業1】、【実践授業2】で、②についてはB小学校【実践授業3】でそれぞれ実践を行う。

2 先行研究の検討

鈴木(1995)は、主体的に学習に取り組む子どもを育成する授業を構想している。具体的には、(1)学習課題の工夫、(2)具体的な活動の重視、(3)個人思考―集団思考の学習過程、(4)学習を活かす場の設定を考えるという構想で授業を実践・検討している。その結果、個人で考える時間を与え個人で問題解決をさせた後に集団で思考する時間を確保することが一人一人の考えを深めることに有効としている。

藤村・太田(2002)は、算数の授業における非発言者の学習方略について実践・研究している。その中で、非発言者でも解法の意味を理解して利用したものは方略の使用が変化することを指摘して

いる。この実践から、発言せず聴いているだけの子どもも能動的に授業で話し合われることの意味を理解しようとすることによって概念や方略が変容する学習が起きることを明らかにしている。

授業における話し合いの場面において、秋田・市川・鈴木(2002)は、「聴く」行為が授業において子どもたちの中でどのように行われているのかを検討する必要性を説いている。検討の方法としては、発言に対して聴き手の応答の仕方や聴いているときの思考過程を調べ、授業後に学習内容の理解や記憶を調べることから、どのように聴いていたのかを推測し研究することが必要であるとしている。

小学生の学習意欲と学習行動の関連について研究をした松島・尾崎(2006)は、学習行動や学習スキルなど、具体的な学習の方法を身につけることで、知識を増やし学力を高め、そのことにより学習意欲が向上するという好循環を生じさせるとしている。また、学習意欲の高い児童は、意欲の低い児童に比べ授業に集中し、自立的な学習習慣を持っており、学習が成立するための基本的な学習行動を行なっていることを明らかにしている。

以上の先行研究から、聴き手が積極的に参加できるような話し合いの授業として以下の2点を取り入れて実践する。

- ・個人で思考・観察・実験する時間を確保する。
- ・個人で思考した後に話し合いの時間を設け、意見の交流をする。

また、話し合いの中で聴き手となる児童を分析する視点としては以下の2点を取り入れることとする。

- ・話し合いの中で聴き手となる児童に焦点を当て、発言に対して聴き手の応答の仕方や聴いているときの思考過程を推測する。また、授業後に学習内容の理解や思考を分析し、聴き手が話し手の発言を受けて考えが変化したかどうかを考察する。
- ・聴き手の児童の学習行動を観察し、聴くことで具体的な学習の方法を身につけられたかを観察・分析する。また、そのことにより学習意欲の向上が見られたかも同時に観察・分析する。

3 実践と結果(明らかになったこと)

(1) 参観した授業から

教職専門実習IVで配属されたB小学校で、同小

学校の教師 X 教諭が行なった授業を筆者が参観し記録したものである。

平成 23 年 11 月に B 小学校 2 年生 (33 名) を対象とした算数科「かけ算」の授業実践である。本時はかけ算の 7 の段の問題について考える授業であるが、児童はまだ 2, 3, 4, 5 の段までしか学習していない状態であった。授業の流れは表 1 である。

表 1. 授業の展開

	学習の内容
始	【黒板用の写真(※図 1-①)を使用】 前時でお菓子の数の求め方を振り返り、児童 a が提案した「 3×5 と 4×5 」を取り上げて全員で考える。
中	【プリント(※図 1-②)を使用】 プリントを黒板に貼り、児童 a の考え方を視覚的に表す。
終	【プリント、かけ算カード(※図 1-③)を使用】 児童 a の考えを受けて他の求め方を考える。求め方を全体に発表する。

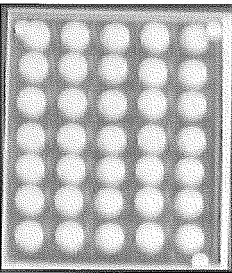


図 1-①. 黒板にはられた視覚教材

①実践の内容

上記のように、X 教諭は問題を視覚化して表していた。これによって数名の児童からは、すでに学習した 5 の段を使えば 5×7 でチョコレートの個数が求められるという考えが出された。また、児童 a は 3 の段と 4 の段を使えるから、 3×5 と 4×5 をしてたせばいいという考えを出した。これらの意見を受けて、教師は写真のお菓子の似せたワークシートを黒板に貼り、その考えを下の図 1-②のように視覚化した。

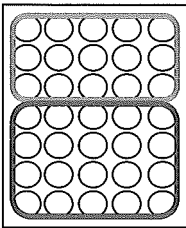


図 1-②. 児童 a の考えの解説

しゃしんのうちに
この中におかしが入
っています。
おかしの数のもと
めかたを考えよう。

すると、それまでは 7×5 (計算の考え方としては 5×7) という答えに落ち着いていた児童たちの様子に変化が見られた。黒板のように図を利用して 7×5 を分けて考え始めたのである。考えるために B 小学校 2 年生の児童らは手作りのカードを使用していた。この時間、児童の多くが算数の授業中にカードを使って考える姿が見られた。児童が使用していたカード(以下「かけ算カード」とよぶことにする)は図 1-③で表したようなものである。

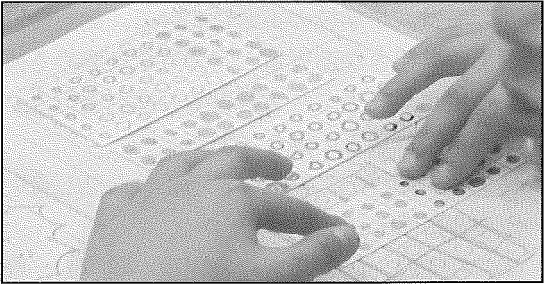


図 1-③. かけ算カード

かけ算カードを使うことで、児童はチョコレートの写真から見てとれる 7×5 をもっと小さな数のかけ算に分解して計算できることに気づくことができた。その中でも、授業中に発言することなく学習に取り組む姿が見られた児童 b に焦点を当てて観察を行った。児童 b は、児童 a の考えた「 7×5 を 2 つ以上の式に分ける計算」(以下、このような計算の仕方を児童の言葉を借りて「わけ算」と呼ぶことにする)をかけ算カードを使用することで、最初に児童 b が考えた「 3×5 と 4×5 」に続き、「 5×5 と 2×5 」「 6×5 と 1×5 」、写真を横に見て「 2×7 と 3×7 」と出す姿が見られた。式を求めた後にも人前で発表したり、話し合いの中で発言したりする姿は見られなかったが、筆者がそばに行くとカードを使いながら自分がどのように考えたのかをしっかりと説明することができていた。

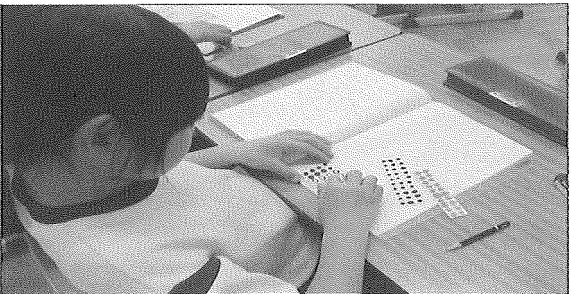


図 1-④. カードを使って考える児童 b

②実践からの考察

聴き手として児童 b に焦点を当て、秋田ら (2002) の考える聴き手の手順に沿って考察する。

a) 友達の発言への応答や聴いているときの思考過程を推測する

児童 a の考える 3×5 と 4×5 をして足せばいいという意見に対して児童 b の応答は見られなかった。しかし、即座にかけ算カードを取り出し、黒板に示されたもの(図 1-②)と同じような形をつくる姿が見られた。しかも、このとき児童 b は児童 a が示した手法で複数個の「わけ算」の式を自らつくっていた。この様子から、児童 b は児童 a の考えを理解し、自ら考えて課題を解決することができたと言える。

b) 授業後に学習内容の理解や思考を調べることからどのように聴いていたのかを推測する

次時に児童 b の様子を観察したところ、前時で児童 a の考えを受けて作った「わけ算」の考え方をプリントにまとめることができていた。また、その際かけ算カードを使用して一人で考える姿が見られた。このことから、児童 b は学習した「わけ算」を理解することで、次時ではそれを活用することができていると言える。

以上の考察から、児童 b は聴解をしていたということが出来る。しかし、この聴解と学習意欲とがどのように関係しているのかがはっきりしていない。そこで、この先行実践を踏まえて【授業実践 3】を行い、話し合いの中の聴き手である児童 b に焦点を当て、話し合いの中での聴解と学習意欲について観察・分析を行う。

(2) 実践した授業から

【実践授業 1】

表 2. 単元の流れ

時数	学習内容(学習課題◆, 学習活動○)
1	◆私たちが住む市について、知っていることを話し合おう。 ①山形市の中で知っていることをノートに書く。(個人活動) ②山形市の中で知っていることを全体で話し合う。
2	◆山形市の特徴を知るための方法を考えよう。 ①方法を考えてノートに書く。(個人活動) ②山形市の特徴を知るための方法について全体で話し合う。

平成 23 年 7 月に A 小学校 3 年生 (34 名) を対象に社会科の授業を実践した。単元名は「市の様子」である。単元の主な流れは表 2 に記す通りである。観察対象となる聴き手の児童は、話し合いで発表することに消極的な児童 c を抽出児童として観察することにした。

1 時間目は、学習課題を提示し、はじめに 10 分程度個人でノートに書く時間を取ったところ、児童 a は楽しんで取り組んでいた。その後、クラス全体で発表を行ったところ、聴き手となった児童 c は発表されたことに積極的に反応する姿が見られた。振り返りでは「めあてを達成することができた。33 個も書けてよかった。」と自分の学習を肯定的に評価していた。

一方、2 時間目は 1 時間目同様学習課題を提示し、はじめに個人でノートに書く時間を取ったが、児童 a はノートに何も書けなかった。その後の話し合いで、児童 c は友達の発表に対して常に無反応であった。その日の振り返りで児童 c は「何を考えたらいいのかわからなかったから発表できなかった。することができなかった。」と書いていた。

【実践授業 2】

表 3. 単元の流れ

時数	学習内容(学習課題◆, 学習活動○)
1	◆1 時間目と 5 時間目で太陽とかげを比較してヒミツを見つけよう。 ①1 校時目にかけ踏み遊びをする。 ②5 校時目にかけ踏み遊びをする。 ③太陽やかげについて気づいたことを話し合う。
2	◆太陽の動きを観察しよう。 ①遮光板を使って太陽の動きを観察する。(グラウンド) ②1 日の太陽の動きを調べるための方法を考える。
3	◆かげを記録して太陽の動きを考えよう。 ①観察の道具を用意する。 ②グラウンドに観察道具を設置し、かげを記録する。 ③1~2 時間おきに観察・記録する。
4	◆かげの記録から太陽の動きを考えよう。 ①かげの記録用紙に太陽の位置を書き込んでいく。 ②記録をもとにわかったことをノートに書く。 ③太陽の動きについて全体で話し合う。 ④太陽の位置やかげの長さについてまとめる。

平成23年9月にA小学校3年生(34名)を対象に理科の授業を実践した。単元名は「太陽とかげの動きを調べよう」である。単元の主な流れは表3に記す通りである。

① 1時間目

2回の影踏み遊びを通して影について気づいたことを発表させると、児童から以下のことが挙げられた。

- ・1時間目と5時間目では影の向きが同じだった。
- ・1時間目と5時間目では影の向きが違った。
- ・太陽の位置が違った。
(1時間目…東、5時間目…南)
- ・影の濃さが違った。

② 2時間目

実践授業1時間目で、児童は太陽や影の位置は時間が経つと変わることは把握したものの、どのように動いているのかについてはまだ曖昧であった。太陽が動いているのかを確認するために遮光板を使って太陽を観察した。この観察で太陽は短い時間でも確実に動いているという結果を児童全員が得ることができた。観察後、時間を決めて太陽の影を観察すれば、太陽の動きを知ることができるという児童の発言から、次時は影を利用して太陽の動きを調べることになった。

③ 3時間目

影の位置を記録するために割り箸に画鋲を指したものと画用紙を全員分用意した。道具をもち、児童と一緒にグラウンドに出た。観察の記録は図2のようなものである。

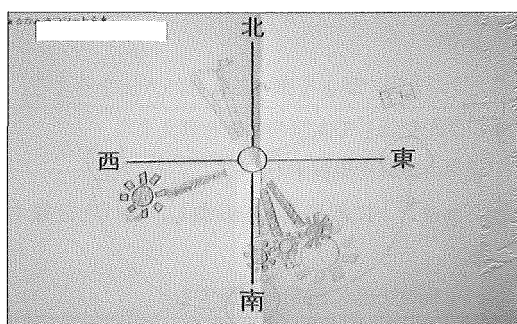


図2. 児童の観察記録

曇り空であったため、影がほとんど見えなかった。うつすらと見える影を記録する児童もいれば、見えないからどうしていいかわからない児童も見

られた。また、観察のルールが定着しておらず、一度観察した位置から板を動かしてしまう児童も見られた。観察は時間を変えて4回程度行った。

④ 4時間目

前時の記録をもとに太陽の動きについて話し合いを行った。結果を話した児童は「東から西の方向に動いていた。」という意見が多かったが、「南から西を通して北の方に動いていた」という児童も数名いた。聴き手の児童は自身の観察記録を見て比べながら聴いていた。ここで、導入時の観察や3時間目の観察したことをもとにしてほとんどの児童は太陽の位置を方位ではなく、「鉄棒側」や「プール側」といった言葉を使うことに気がついた。前時の記録をもとに方角に着目して太陽の動きをまとめたいと思い、「つまり、方角で言うത്？」と促すと、児童の反応は数人しか聞こえなかった。聴き手の児童は観察記録ではなく、教師の方を見つめたり、友達の顔を見つめたりしていた。そこで、黒板にグラウンドの見取り図を書き、プールの方向を指して「この方角は？」と質問すると、「西」、「南」、「北」といった声がたくさん聞こえた。児童が方角を理解していなかったことがわかった。黒板に方位を書き、全員で方角を確認した後にもう一度太陽の動きを確認すると、「東から南を通して西に進む」という意見でまとまった。このとき、聴き手となっている児童はほとんど全員が自身の観察記録を見ながら聴いていた。中にはうなずいたり、指でなぞったり、ノートに書いたりしながら確認する児童も大勢見られた。

【実践授業3】

表4-①. 授業の展開

展開	児童の学習活動
学習課題の提示。	<p>ボートが6台あります。1つのボートに9人ずつのっています。ボートにのっている人はぜんいんで何人でしょうか。</p> <p>答えを求めるための式や考え方をノートに書く。その際、図や言葉を使って書いてもよいことを確認。</p>
話し合いの準備段階。	数名の児童の考えを黒板に書いてもらう。
話し合い。	代表児童が考えを発表。これについて話し合う。

平成23年11月にB小学校2年生(33名)を対象に算数科「かけ算」の授業を実践した。この実践は先に述べたX教諭の実践の後に行ったものであり、同じ単元を取り扱っている。実践の主な流れは表4-①の通りである。

なお、かけ算の学習は2, 3, 4, 5, 6, 7, 8の段についてはすでに学習済みであり、本時は未習の9の段のかけ算について考え方を学ぶ時間の授業実践である。

本時は筆者がX教諭のクラスで授業を実践したので、X教諭の実践同様児童bの行動に焦点を当てて観察・分析を行った。観察・分析については、授業時の児童の活動の様子を観察する他に、授業記録を用いて行った。以下では、授業の中での児童bの学習の様子を①課題について考える場面②話し合いの中で友達の発言を聞く場面の2つに分けて記していく。

① 課題について考える場面

児童bのノートには 9×6 という式が記されていた。式の答えと説明は記されていない状態であった。しかし、このとき、児童bの手にはかけ算カードがにぎられており、X教諭の授業同様9という数を分けて考える操作が見られた。このときの行動から、児童bは前時で学習した「わけ算」を習っていない段のかけ算の解決法として意識して活用していると考えられる。

② 話し合いの中で友達の発言を聴く場面

子どもたちの考えた計算方法の中で、児童dは以下のような計算の仕方を黒板に書いて発表した。

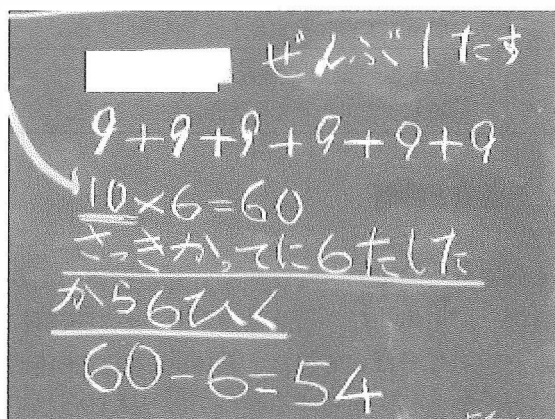


図3. 児童dの書いた説明

児童dが表しているのは9に1を足すことで10にして 10×6 をしてから足した分の数を引くという考えである。この計算方法は前時の8の段の学

習で他の児童が「変身計算」と名付けて発表していたが、考え方が難しく、周りの児童にはあまり定着していなかった。

表4-②は児童dの考えの発表を通して 9×6 の考え方について話し合った場面である。

表4-②. 児童dが考えを話す場面

turn	発話者	発話内容
2-1	教師	d君の式も $9+9$ って出てきてる
2-2	児童	わかった。
2-3	児童d	9には1を足して、10が6個できて、さっき勝手に6を足したから、60から6を引いて。
2-4	児童b	ああ、わかりやすい。
2-5	児童e	きりがいいからわかりやすい。
2-6	教師	どうのこと？
2-7	児童e	きりがいいから考えやすい。
2-8	児童b	計算しやすい。

注)「発話者」に「児童」と表記してある場合は不特定多数の子どもの発話やつぶやきを示している。

児童bは児童dの説明を聴いて理解し、その方法を認めるつぶやきをしていた。その後、児童dの発表した「変身計算」で計算し、考え方を筆者に説明する姿が見られた。この様子から、児童bは児童dの考えを聴いて便利であると判断し、使用したと考えられる。

③結果

児童bは①の課題について考える場面では 9×6 の式を書いていた。この式についての説明、解き方の記述はなく、答えはX教諭の実践の際に学習したかけ算カードを用いたやり方で求めようとしていた。

児童bは前時の学習、8の段のかけ算で「変身計算」の考えを聴いたが本時での「変身計算」の活用は見られなかった。本時で児童dが図を用いて発表した「変身計算」の考えを聴き「わかりやすい」「計算しやすい」とつぶやいていた。その後、児童bは児童dが説明した「変身計算」を使って計算し、解いたものを笑顔で説明しに来る姿が見られた。

4 考察

先行研究を踏まえ、実践の結果について以下の3点から考察する。

(1) 話し合い

【実践授業2】は全4時間で、初めの3時間で太陽とかげについて児童全員が観察結果や知識を

もち、4 時間目でそれをもとに話し合いに臨めるように実践した。しかし、観察の結果は全員が得られていても、方位を正しく認識している児童が少なかったため話し合いの中で混乱が生じてしまった。そのため、聴き手の児童も混乱し、意欲は低下したように見えた。しかし、方位を確認した後は、聴き手も太陽の位置の表し方を理解し、他人の話を聴きながら自分の観察記録と比較して聴く姿が見られた。このとき、うなずいたりノートにまとめたりしていた児童は聴くことによって理解を深め、学習意欲が向上したものと考えられる。

以上より、聞き手が理解を深めるものにするためには、話し合いの前段階で学習の基本的な語句などの知識を確認する必要があると考える。

(2) 聴解

【実践授業 1】、【実践授業 2】に共通して言えることは、児童一人一人が結果や考えをもつことが話し手も聴き手も参加できる話し合いには必要ということだ。ここで強調したいのは、聴き手の児童にとっても自分の意見や結果は必要ということである。【実践授業 1】での児童 c の姿からそれが明らかである。児童 c は自身の意見をもって話し合いに臨んだときは自己評価が高く、他人の意見を聴いて積極的に反応していたことから学習意欲が向上したことがわかる。また、【実践授業 2】においては全員が観察記録を作り、それをもとに話し合ったことで聴き手は自分と友達の結果を比較しながら考えることができ、うなずきや自らノートにまとめる姿といった姿が見られた。この姿から聴き手の児童の学習意欲は向上したと考えられる。

以上より、聴き手の学習意欲の向上には次の 2 つの要因が関係すると考える。1 つ目は話し合いの前段階で自身の考えをもつこと、2 つ目は話し手の考えと自身の意見を比較考察することである。

次に、【実践授業 3】について聴き手である児童 b の聴く行為について推測していく。児童 b は課題について考える場面で最初に 9×6 の式をつくり、答えは以前学習したかけ算カードを用いたやり方で求めようとしていた。しかし、児童 d の考えを聴いて、「変身計算」を使用する姿が見られた。この姿から、児童 b は話し合いの中でもともとっていたかけ算カードを使うという自身の考えを、児童 d の「変身計算」という考えを通して変容させることができたということが出来る。また、そ

の後、児童 b が自ら変身計算を使って解いたものを笑顔で説明しに来ていることから、児童 b の学習意欲が向上したことがうかがえる。このときの児童 b は、児童 d の考えを聴き、自分の考えを変容させていることから、藤村・大田(2001)が述べる「話し合われることの意味を理解しようとすることによって概念や方略が変容する学習」が行われていると考えられる。

(3) 授業構成

すべての実践授業を通して、聴き手の学習意欲を育てる授業構成について考察する。話し合いの中で聴解することが聴き手の学習意欲を育てることにつながるということが明らかになった。そこで、聴き手の学習意欲を育てる授業構成として、聴解して考えることができる授業の流れを整理する。整理したものは表 5 である。

表 5. 聴き手の学習意欲を育てる授業構成

段階	展開
1	◇学習課題を提示する。 学習課題を提示し、本時のめあてや方向性を確認する。このとき、児童の既有知識を考慮して言葉や活動を選ぶ。
2	◇課題に一人で取り組み時間を確保する。 全員が個人で思考できるよう時間を確保する。このとき、課題をどのように解決したかをノートやワークシートに記録しておく。
3	◇話し合いという意見交流の場を設ける。 個人で思考したことを全体で話し合う。
4	◇話し合いの後に自身の考えを整理する。 聴解して得た考えをノートに整理する。
5	◇もう一度課題に取り組む。 聴解して得た考えを実際に使ってみる。

5 到達点と課題

(1) 話し合いの重要性

本研究は、児童の学習意欲を育てる授業づくりを目指し、主体的な学習活動を取り入れた実践に焦点を当てて考察してきた。具体的には、主体的な学習活動としてあらゆる教科で取り入れられている話し合いを取り上げ、その中で聴き手に立つ児童の学習意欲に着目し、授業を実践した。その後、授業記録や授業者のメモなどをもとに話し合いの中で聴き手の児童の学習意欲が見られた場面について、話し手の発言内容や授業の課題を踏ま

えて考察を行った。その結果、聴き手の児童の学習意欲の向上には他人の意見を聴くことで自身の考えを見直す、聴解という過程が関係しているということがわかった。具体的には、学習課題に対して聴き手自身の考えをもっているという状況で他人(話し手)の考えに触れることにより、聴き手が新たな知識・理解を得るということである。そして児童bのように、聴解で得たものを使って課題を解決できることで児童の学習意欲が育てられることがわかった。

しかし、実践の中で、児童の既有知識を把握しきれていなかったために話し合いの流れが滞ってしまった場面があった。事前に児童の既有知識を把握して適切な支援を考える必要があるだろう。

(2) 聴くことへの支援

児童が聴くこと、すなわち、本研究でいう聴解することへの支援として得た成果は以下の通りである。聴き手が学習課題に対して自分なりの考えを持ち、他人の考えを聴くことで、課題に対して新しい知識・理解を得ることができることを明らかにした。しかも、聴き手が自身の考えをもっていない場合は他人の考えを聴いても聴解できないということが示されている。聴くこと、すなわち本研究でいう聴解することへの支援として、まずは個人で課題と向き合い、思考することが大切なのだということがわかった。また、自身の考えを整理する手段として、観察用紙やノートを使って、後々自身の考えと他人の考えを比較しやすくしておくことも聴解するための支援になることがわかった。

(3) 今後の実践研究における新たな課題

本研究では、聴くことには個人で思考する時間が重要であることが明らかになったが、個人思考の時間を充実させる支援については特に実践していない。【実践授業3】での児童bの姿から、個人思考をする際にかけ算カードのような視覚教材が有効であったように感じる。視覚教材に限らず、児童が思考できるように、どのような教師の支援が可能かを考え、実践することを検討したい。

引用・参考文献

- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明:「授業における話し合い場面の記憶ー参加スタイルと記憶ー」,『東京大学大学院教育学研究科紀要』,第42巻, pp. 257-273, 2002
- 藤村宣之・大田慶司:「算数授業は児童の方略をどのように変化させるのかー数学的概念に関する方略変化のプロセスー」,『教育心理学研究』,第50巻,第1号, pp. 33-42, 2002
- 布施光代・小平英志・安藤史高:「児童の積極的授業参加行動の検討ー動機づけとの関連および学年・性差による差異ー」,『教育心理学研究』,第54巻,第4号, pp. 534-545, 2006
- 神谷洋子:「学習意欲を刺激する視覚教材の製作と活用ー身近な地域を調べる教材で、探求意欲を高める指導ー」,『日本教育情報学会 年会論文集(8)』, pp. 235-236, 1992
- 北村剛・森田愛子・松田文子:「児童の算数学習への意欲と関連要因」,『広島大学心理学研究』,第2号, pp. 109 - 117, 2002
- 国立教育政策研究所
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/gijyutu/006/shiryo/05061401/002-1.pdf
アクセス 2011 年 1 月 11 日
- 松嶋るみ・尾崎仁美:「小学生の学習意欲と学習行動の関連」,『京都ノートルダム女子大学研究紀要』,第36号, pp. 27-38, 2006
- 文部科学省
[http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf/_seika/h18/seika_h18_20_2.pdf#search='](http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf/_seika/h18/seika_h18_20_2.pdf#search='学習意欲向上のための総合的戦略2004') 学習意欲向上のための総合的戦略 2004'
アクセス 2011 年 1 月 27 日
- 迎勝彦:「話し合い活動時における聴解過程ー中学生を対象とした実相把握と学習支援の方途ー」,『上越教育大学研究紀要』,第25巻,第1号, pp. 15-32, 2005
- 櫻井茂男:「学習意欲の心理学ー自ら学ぶ子どもを育てるー」,誠信書房, 1997
- 櫻井茂男:「自ら学ぶ意欲の心理学ーキャリア発達の視点を加えてー」,有斐閣, 2009
- 鈴木久夫:「学習意欲を高め学ぶ楽しさを感じ得る授業」,『日本数学教育学会誌』,第77巻,第4号, pp. 60-65, 1995